KiTaFachtexte

Kindliche Sexualität als Thema in der Frühpädagogik

von Stefan Hierholzer

ALICE SALOMON HOCHSCHULE BERLIN
University of Applied Sciences

FRÖBEL
Kompetenz für Kinder

wiff
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.

Kindliche Sexualität als Thema in der Frühpädagogik

von Stefan Hierholzer

ABSTRACT

Der folgende Studientext stellt sich der Frage des Umgangs mit Sexualität im Kontext der elementarpädagogischen Arbeit. Dabei werden sowohl pädagogische als auch entwicklungspsychologische Fragestellungen behandelt. Ziel des Textes ist es, einen ersten Einblick in die höchst individuelle sexuelle Entwicklung und in den pädagogisch begleitenden Umgang mit diesem Themenfeld zu geben. Zunächst wird die sexuelle Entwicklung von Kindern skizziert, um anschließend daran (elementar-)pädagogische Handlungsmodi zu diskutieren.

GLIEDERUNG

INFORMATIONEN ZUM AUTOR

Stefan Hierholzer lehrte an der Fachschule für Sozialpädagogik BBS1 Gifhorn, an der VHS Lüneburg (Fachkraft für Kleinstkindpädagogik, Heilpraktiker für Psychotherapie), an der Universität Lüneburg, an der Diploma Hochschule in den Bereichen Sozialpädagogik, Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik (Schwerpunkt: Queer- Gender, Diversity, Geschichte der Sozialen Arbeit, Sozialdidaktik, Ethik der Sozialen Arbeit, wissenschaftliches Arbeiten). Darüber hinaus praktiziert er in eigener Praxis als heilpraktischer Psychotherapeut mit dem Schwerpunkt Familie-, Paar- und Sexualtherapie in Lüneburg. Seit 2016 ist er Träger des deutschen Lehrerpreises. Mittlerweile arbeitet Herr Hierholzer als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der MSH Hamburg. Zum Themenfeld Sexualität hat er mehrere Bücher verfasst.

1. Einleitung

Sexualität ist menschliches Grundbedürfnis und Lernerfahrung von Beginn an

Sexualität ist ein menschliches Grundbedürfnis von der Zeugung bis zum Tode. Das Phänomen des Sexuellen ist dabei sowohl kulturübergreifend als auch historisch bedingt. Die Entdeckung der kindlichen Sexualität, die in ihrer Ausprägung sich von erwachsenen Sexualität insofern unterscheidet, dass sie noch keine bzw. wenig kulturelle Prägung beinhaltet, wurde um 1900 vom Psychoanalytiker Sigmund Freud in die pädagogische Diskussion eingebracht. Freud argumentierte, dass Vorformen von Sexualität schon bei Kindern zu beobachten seien. Dieser Umstand ist spätestens seit der 1968er Bewegung und der damit verbundenen sexuellen Emanzipation auch innerhalb der Elementarpädagogik unstrittig und dennoch seither immer wieder Gegenstand von Unsicherheiten, sowohl auf Seiten der Sorgeberechtigten als auch von Fachkräften. Daher ist kindliche Sexualität auch immer eine Herausforderung für pädagogische Fachkräfte, da sie direkt mit der Frage ‚Was bedeutet Sexualität für mich' und ‚Wie beurteile ich sexuelle Ausdrucksformen' gekoppelt ist. Sie wirft damit die pädagogisch Tätigen immer auch auf grundlegendste menschliche Fragestellungen zurück. Da der Körper das zentrale Medium ist mit dem Menschen in Interaktion treten und Sexualität und Geschlecht unweigerlich an materialistische Körperpraxen gekoppelt sind und Kinder im Laufe ihrer frühkindlichen Entwicklung sich und ihren Körper und den Körper des Gegenübers kennenlernen, ist auch das Thema kindliche Sexualität in Krippen und Kindertagestätten allgegenwärtig. Es ist sozusagen ein ‚Bildungsprogramm' des Kindes (vgl. Sielert, 2008).

2. Sexualität – was ist das?

Wie definiert man etwas, das in seiner Erscheinungsform so divergent ist, wie die Sexualität?

Eine Begriffsannährung

Einerseits ist der Mensch in einer Welt eingebunden, die durch ihre technischen Möglichkeiten, Web 2.0, Fernsehen, soziale Medien und Hochglanzmagazinen eine Situation des ‚We are all over sexed but underfuckt' schafft' – wie Ariadne von Schirach pointiert zusammenfasst (vgl. Schaller, o.J.). Und anderseits sind, wie Schirach andeutet, im direkten sexuellen Interaktionsgefüge zwischen Partnern weit weniger Sexualakte zu verzeichnen als allgemein hin angenommen. Diese massive Medialisierung von Körpern in Werbebildern hat auch Auswirkung auf Selbst- und Fremdwahrnehmung der Menschen und führt zu einer kritischen, ungesunden Wahrnehmung des eigenen Körpers.

Der Umstand, dass über Sexualität gesprochen bzw. geschrieben wird, mag sich seit den 1968er Jahren oberflächlich verändert haben. Gleichzeitig scheint das Ringen um die richtigen Worte schwerer denn je.

Daher kann es sich bei dem Begriff des Sexuellen lediglich um eine Begriffsannährung aus sozialpädagogischer bzw. kindheitspädagogischer Perspektive handeln und nicht um eine feste Definition.

2.1 Begriffsannäherung aus (sozial- und kindheits-)pädagogischer Perspektive

Sexualitätsbegriff stammt ursprünglich aus der Botanik

Der Begriff Sexualität wird 1820 durch den Botaniker August Henschel in seinem Buch „Von der Sexualität der Pflanzen" in die Literatur eingeführt. Henschel differenziert darin zunächst männliche und weibliche Pflanzen und beschreibt deren Fortpflanzungsakt (vgl. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg, 2000).

In vielen Fachartikeln wird der biologisch-medizinische Aspekt in Bezug auf Sexualität noch immer betont. Für das Arbeitsfeld der Kindheitspädagogik jedoch muss Sexualität mehr sein als die vereinfachte Formel: Sexualität = Fortpflanzung. Ansonsten würde er Gefahr laufen, die in dem Begriff und dem Thema enthaltenen sozialen Komponenten zu verlieren.

Angesichts der Schwierigkeit, „Sexualität" zu definieren schlägt die amerikanische Sexualtherapeutin Offit eine differenzierte Annäherung vor:

„Sexualität ist, was wir daraus machen. Eine teure oder eine billige Ware, Mittel zur Fortpflanzung, Abwehr gegen Einsamkeit, eine Form der Kommunikation, ein Werkzeug der Aggression (der Herrschaft, der Macht, der Strafe und der Unterdrückung), ein kurzweiliger Zeitvertreib, Liebe, Luxus, Kunst, Schönheit, ein idealer Zustand, das Böse oder das Gute, Luxus oder Entspannung, Belohnung, Flucht, ein Grund der Selbstachtung, eine Form von Zärtlichkeit, eine Art der Regression , eine Quelle der Freiheit, Pflicht, Vergnügen, Vereinigung mit dem Universum, mystische Ekstase, Todeswunsch oder Todeserleben, ein Weg zum Frieden, eine juristische Streitsache, eine Form, Neugier und Forschungsdrang zu befriedigen, eine Technik, eine biologische Funktion, Ausdruck psychischer Gesundheit oder Krankheit oder einfach eine sinnliche Erfahrung" (Offit, 1979, 16).

Uwe Sielert konkretisiert in Rückgriff auf Offit den Begriff für sexualpädagogische Fragestellungen, indem er konstatiert: „Sexualität kann begriffen werden als allgemeine Lebensenergie, die sich des Körpers bedient, aus vielfältigen Quellen gespeist wird, ganz unterschiedliche Ausdrucksformen kennt und in verschiedener Hinsicht sinnvoll ist“ (Sielert 1993, 43). Daraus leitet er wiederum vier Sexualaspekte ab, die als gleichberechtigt nebeneinander existieren und nicht alle gegeben sein müssen, um eine ganzheitlich-erfüllte Sexualität zu haben:

Sielerts ‚Vier Aspekte des Sexuellen‘

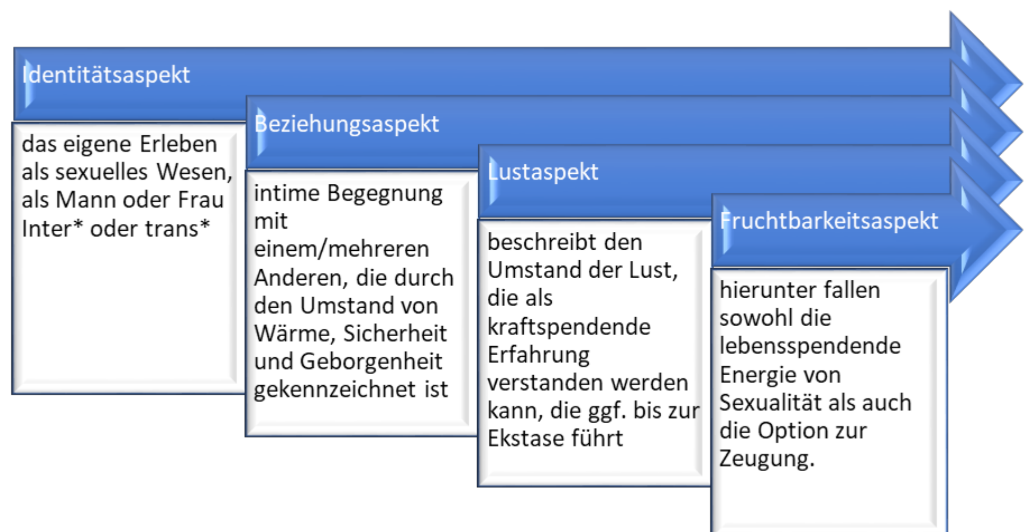


***Abbildung 1:** Sexualaspekte nach Sielert (vgl. Hierholzer 2016, 10). Trans* und Inter* werden im Glossar erklärt*

Neben den vier Sielerischen Aspekten schlagen andere Autor_innen weitergehende Perspektiven vor:

Biografischer Aspekt	Genderspezifischer Aspekt	Ambivalenz der Sexualität	Formen der Sexualität
•Sexualität stellt einen lebenslangen Prozess dar, der bereits vorgeburtlich stattfindet. So spielen bereits Embryos an ihren Genitalien (vgl. Borneman 1981). Nach Sigmund Freuds Auffassung haben schon Kleinkinder eine eigene „kindliche Sexualität“, die sich über das Jugendalter mit der Frage „Wer möchte ich sexuell sein?“ bis hin ins Erwachsenenalter erstreckt und erst durch den Tod beendet wird (vgl. Lautmann 2002).	•Wie Sexualität erlebt wird, z. B. in Bezug auf das Erleben eines Orgasmus (vgl. Masters/Johnson, 1967), hängt entscheidend vom Geschlecht ab. Über das Geschlecht werden auch Ge- und Verbote, die mit Sexualität einhergehen verkoppelt. Es konnte nachgewiesen werden, dass bspw. Frauen mit Behinderung häufiger unterstellt wird, keinen Sexualtrieb zu haben als Männern (vgl. Geifrig, 2003; Schmetz 2007).	•Wie andere Lebensaspekte auch hat Sexualität Schattenseiten, wie bspw. Gewalt, Aggression und Machtausübung, die in sexuellen Zusammenkünften ausgeübt werden (vgl. Martin/Niemann 2000).	•Durch das Christentum und durch dessen starker Betonung des Fortpflanzungsaspekts sind gleichgeschlechtliche liebende Menschen teilweise bis in die Gegenwart von Straf-verfolgung und Mordanschlägen bedroht (vgl. Hierholzer 2009; Fiedler 2004). Noch in der Antike waren homosexuelle Beziehungen geachtet und teilweise aus pädagogischer Perspektive positiv hervorgehoben (Knabenliebe im antiken Athen).

***Abbildung 2:** Erweiterter Sexualbegriff (vgl. Hierholzer 2016, 10)*

Sexualität beginnt vorgeburtlich und endet mit dem Tod

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Sexualität eine humane Triebenergie darstellt, die lebenslang besteht, kulturell, historisch, biografisch geschlechts- und schichtspezifisch geprägt ist, verschiedenartige sexuelle Ausdrucksformen annehmen kann (Homosexualität, Bisexualität, Heterosexualität) und sowohl körperliche als auch seelische Aspekte umfasst, sowie unterschiedliche Geschlechterkomponenten annehmen kann (Inter- und Trans*)[1].*

Was dies für die Sexualpädagogik bedeutet, wird im kommenden Abschnitt erläutert.

2.2 Sexualpädagogik – ein Teilgebiet der Sozialpädagogik

Sexualpädagogik ist ein Teilgebiet der Pädagogik, welche sich sowohl mit der sexuellen Sozialisation als auch der erzieherischen Einflussnahme auf das Sexuelle befasst. Sie erforscht und reflektiert mögliche erzieherische Interventionsmöglichkeiten (vgl. Sielert, 2005). In aktuellen sexualpädagogischen Diskursen kristallisiert sich innerhalb der Sexualpädagogik das Thema der Lebensphasen heraus. Das geht mit dem Bemühen einher, sich allen sexuellen Erscheinungsformen in allen Lebensstadien zu nähern. Deshalb entstehen in der Gegenwart neuere Forschungsgebiete, wie beispielsweise die Sexual-Gerontologie (Sexualität im Alter) (ebd.). An diesem Umstand kann auch deutlich gemacht werden, dass Forschung immer im Kontext der Lebenswirklichkeit der Menschen steht. In einem Land, in dem die Menschen immer hochbetagter werden, wächst auch der Wunsch nach Erforschung von Alterssexualität.

Sexualpädagogik und Sexualerziehung haben fließende Grenzen

„Sexualpädagogik ist die wissenschaftliche Teildisziplin der Gesamtpädagogik, die selbst auf mehrere andere Wissenschaften angewiesen ist“ (Hopf 2002, 13).

Sexualerziehung wird aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Sexualpädagogik abgeleitet, nimmt (positiven) Einfluss auf die Entwicklung sexueller Motivationen, Verhaltens- und Ausdrucksformen einschließlich Einstellungs- und Sinnesaspekten (ebd.). Die Grenzen zwischen Sexualerziehung und Sexualberatung sind fließend.

1 Begriffe werden im Glossar näher erläutert.

„Sexualerziehung stellt die theoriegeleitete Praxis dar, die sich auf das Thema Sexualität in der Gesamterziehung bezieht. Sexualpädagogik kann dabei als ein Teil der Sozial- und Gesundheitserziehung verstanden werden, die wiederum einen Aspekt der Gesamterziehung darstellt. Sexualerziehung gibt Hilfe zum Verstehen und zum Umgang mit sexuellen Gefühlen, sie erweitert die Kenntnisse über sexuelle Vorgänge und über die Regeln des gesellschaftlichen Verhaltens" (Hopf 2002,13).

Wichtig bei allen sexualerzieherischen Maßnahmen ist, dass diese in die Gesamterziehung integriert sein sollten.

Sexualerziehung ist immer Beziehung zwischen Kind und Erzieher_in

Der Umstand, dass Sexualerziehung immer zugleich Sozialerziehung ist, wird deutlich, wenn sich vergegenwärtigt wird, dass pädagogische Fachkräfte und Kinder in einem dauernden Interaktionsverhältnis stehen. Damit ergeben sich vielfältige Beziehungsmomente zwischen Erwachsenem und Kind. Dabei ist die pädagogische Fachkraft immer als ganze Person gefordert, da Sexualität Teil ihrer Gesamtpersönlichkeit ist. Der Soziologie Piere Bordieu hat darauf hingewiesen, dass der Habitus sich aus „objektiven Möglichkeiten der unmittelbaren Gegenwart" herausbildet (vgl. Bourdieu 1987, 98 f.). Das bedeutet, dass die pädagogische Fachkraft mit ihrer pädagogischen Reaktion auf kindliche Sexualäußerungen Einfluss auf das kindliche Sexualverhalten nimmt. Da kindliche Sexualität vor allem dadurch gekennzeichnet ist, dass noch keine bzw. lediglich minimale gesellschaftliche (Sexual-)moralische Vorstellungsmomente verinnerlicht wurden, ist die Reaktion der pädagogischen Fachkraft mitentscheidend für eine positive bzw. negative Sexualvorstellung des Kindes. Bevor dieses Interaktionsverhältnis näher erörtert wird, wird zunächst die Sexualentwicklung des Kleinstkindes nachgezeichnet, um anschließend pädagogische Interventionen durch die Fachkraft näher zu erörtern.

3. Sexuelle Entwicklung im Kindesalter

Sexuelle Entwicklung ist höchst individuell

Die Entwicklung der Sexualität beginnt bereits im Mutterleib. Als Beleg kann dafür angeführt werden, dass männliche Föten dabei beobachtet wurden, wie sie ihren Genitalien manipulieren (vgl. Nilsson 2003; Bornemann 1981). Insgesamt gilt für alle entwicklungspsychologischen Überlegungen, dass Entwicklung immer individuell verschieden ist. Daher stellt die nachfolgende, an Schuhrke orientierte Einteilung in die Lebensjahre auch lediglich ein grobes Raster dar (vgl. Hubrig, 2014).

3.1 Das erste Lebensjahr

Nach der Geburt kann das erste Lebensjahr als Jahr des Mundes verstanden werden. Kleine Kinder erfahren ihre Umwelt über die Haut und den Mund. Sigmund Freud nannte diese Phase „orale Phase“ (vgl. Freud, 1912/2010). Sinnliche Erfahrungen sind grundlegend für die Kinder. Löbner (1998) bezeichnet den Mund als Lust- und Erkundungsorgan.

Erkunden geht über den Mund

In seinem ersten Lebensjahr baut das Kind ein Urvertrauen zu seinen Bezugspersonen auf. Kinder sind in dieser Zeit auf viel emotional-körperliche Zuwendung angewiesen und fordern dieses aktiv ein, Ihr Urvertrauen entsteht vor allem durch körperlich-emotionale Zuwendung wie beispielsweise Streicheln beim Wickeln oder durch Liebkosungen und dadurch, dass kindliche Bedürfnisse durch die Bezugspersonen richtig erkannt und angemessen beantwortet werden. Mertens (1997) bemerkt dahingehend: „Im Falle eines glücklichen Dialogs führt dies zu der Erfahrung von Urvertrauen und bei Erwachsenen zu einem Harmonieren der Körper, einer großen sinnlichen Freude in allen Arten des gegenseitigen Streichelns, Schaukelns und Wiegens und im psychischen Sinn zu einem Sich-aufgehoben-Fühlen in der Erziehung“ (Mertens 1997,57).

Zum Ende des ersten Lebensjahrs können sich viele Kinder schon fortbewegen (krabbeln, laufen) und haben damit die Chance, sich ihre Interaktionspartner selbst auszusuchen. Dieser Umstand ermöglicht es ihnen, Nähe und Getrenntsein, Loslassen und Festhalten zu erleben und zwischen sich selbst und den anderen zu unterscheiden (vgl. Löbner 1998, 36). Die Lust am Oralen aus dem ersten Lebensjahr bleibt ein Leben lang bestehen und ist auch gut erkennbar, wenn bspw. gutes Essen serviert wird und alle Beteiligten das Essen genießen. Der Kuss als ein Symbol der Zuwendung gilt als lustvoll und vertrauensstiftende Maßnahme. Auch die Freude an Oralsex im Jugend- und Erwachsenenalter hat hier ihre Wurzeln.

3.2 Das zweite Lebensjahr

Der Körper wird aktiv entdeckt

Das zweite Lebensjahr steht die Aufmerksamkeit für die Genitalien im Fokus. Freud nennt diese Phase „phallische Phase“, verortet diese jedoch im 4. Lebensjahr (vgl. Freud, 1912/2010). In dieser Phase spielen Kinder häufig an ihren Genitalien und empfinden dies als lustvoll. Schuhrke (1997) nennt diesen Umstand „Körperentdeckung“ und betont die Wichtigkeit dieser Phase, „schon deshalb, weil hier notwendige Informationen über den Körper erstmals aufgenommen und organisiert werden“ (Schuhrke, 1997 in Ortland, 38). Häufig kann man hier Mädchen beobachten, die sich ein Kissen zwischen die Schenkel klemmen oder sich an Sofaecken reiben und dann ‚glasige‘ Augen bekommen und für den Moment etwas apathisch wirken.

Neben der eigenen Erkundung ist auch die Erkundung der Genitalien der Sorgeberechtigten für diese Altersgruppe von Relevanz. Häufig beobachten Kinder ihre Sorgeberechtigten bei der Morgentoilette oder beim Baden (vgl. Schuhrke, 1997). Neben dem Erkundungsverhalten begreifen die Kinder nach und nach, dass es verschiedene Geschlechter gibt und sortieren sich diesen zu.

3.3 Das dritte Lebensjahr

Ausscheidungen sind mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit gekoppelt und daher interessant

Für das dritte Lebensjahr sind die Sauberkeitserziehung bzw. das Bemühen, Kontrolle über die Ausscheidung zu bekommen, zentral. (vgl. Löbner, 1998). Freud bezeichnet diese Phase als „anale Phase" (vgl. Freud, 1912/2010). Dem Kind ist es anatomisch nun möglich, seinen Schließmuskel zu kontrollieren. Ausscheidungsvorgänge werden als lustvoll erlebt. Das Ausscheiden fördert ein Bewusstsein der Selbstwirksamkeit: In dem Moment, wo ich mich auf die Ausscheidung konzentriere, kommt etwas aus mir heraus. Dieses Aus-sich-heraus-etwas-Produzieren stellt für die Kinder dieses Alters ein identitätsstiftendes Moment dar. Manchmal wird auch mit dem ausgeschiedenen Kot gespielt. Aus hygienischen Gründen gilt es dies zu unterbinden und stattdessen Knete oder Ton bzw. Sand und Matsch als alternative Erlebnismaterialien anzubieten. Wichtig ist hier eine wertschätzende Haltung. Einerseits sollen Kinder lernen, dass es ungesund und unhygienisch ist, mit Kot zu spielen. Anderseits gilt es aber auch das Kind in seinem Entwicklungsprozess und in diesem Fall in seinem Selbstwirksamkeitsmoment anzuerkennen und zu bestärken. Darüber hinaus befinden sich die Kinder in der „Ich-Phase" bzw. der „Phase der Willensbildung". Nun verbalisieren sie ihre Bedürfnisse mit Bestimmtheit. Daher ist es gerade in dieser Phase wichtig, ein ‚Nein' der Kinder zu respektieren. Kinder lernen so, dass sie ernst genommen werden. Das ‚Nein', als zentraler Ausdruck der eigenen Willensbekundung ist wichtig, da es als ein wichtiges Mittel ist, mit denen sich das Kinder vor sexuellen Übergriffen schützen kann. Erst wenn das Kind verstanden hat, dass sein ‚Nein' geachtet wird, wird es ihm möglich, seine Grenzen auch zu verbalisieren.

Das ‚Nein'-Sagen ist die eine Sache. Eine andere ist es, dass die Kinder auch ihre Körperteile kennen müssen und dafür Worte brauchen. Haben sie diese, können sie entscheiden und formulieren, an welchem Körperteil sie angefasst werden möchten und an welchem nicht. Auch das ist für den Schutz vor Übergriffen wichtig. Das dritte Lebensjahr, in dem Kinder die Erfahrung machen, dass sie über ein ‚Nein' Dinge abwenden können, muss genutzt werden, um die Kinder darin zu bestärken, bei Grenzverletzungen ihren Standpunkt deutlich zu machen.

Das Rollenspiel dominiert nun mehr und mehr das Spielverhalten der Kinder. Im Spiel erproben mit ihren Peers (Gleichaltrigen) oder mit Erwachsenen ihre

(Geschlechts-) Rolle. Es kann davon ausgegangen werden, dass bereits in dieser Phase die Geschlechtsrolle verinnerlicht wird. Bei Untersuchung zur Zuordnung von geschlechtsspezifischen Spielzeug wurde deutlich, dass Kinder in diesem Alter bereits die traditionellen Geschlechterzuschreibungen kennen (vgl. Oerter 1998). Problematisch an diesen zumeist psychologischen Testanordnungen ist, dass hier Geschlechterrollen wenig kritisch hinterfragt und zumeist stereotyp angewandt werden (vgl. Gildemeister, 2012). Für eine geschlechtergerechte Pädagogik gilt es, das Spielinteresse der Kinder auch jenseits von Geschlechterrollen aufzugreifen.

Bei den Kindern dieses Alters ist auch die Neugierde an sexuellen Vorgängen zu beobachten. Die sprachliche Entwicklung ist so weit fortgeschritten, dass das Kind nun klar seine Grenzen verbalisieren kann.

3.4 Das vierte Lebensjahr

Im vierten Lebensjahr sind das Kennen von soziale Regeln sowie die Entwicklung von Körperscham zentrale Entwicklungsschritte. Nun verlieben sich Kinder häufig in den gegengeschlechtlichen Elternteil. Es fallen häufig Sätze wie „Wenn ich groß bin, heirate ich mal Mama bzw. Papa".

Die zunehmende Eigenständigkeit des Kindes erhöht auch dessen Bedürfnis nach selbstständigen sozialen Kontakten zu anderen Kindern. Gerade der Besuch von Kindertageseinrichtungen kommt den Kindern in diesem Bedürfnis entgegen.

Heteronarmative Muster werden sehr früh erlernt

Interessant ist, dass schon die Kleinsten heteronormative Paarungsmuster verfolgen und wenig gleichgeschlechtliche Liebesbeziehungen bekundet werden (vgl. Millhofer, 1995, Breitenbach, 2000). Dieser Umstand hängt stark damit zusammen, dass Kinder Sexualität erlernen. Die Spielzeugindustrie nutzt dieses Junge-vs.-Mädchen-Schema, stellt spezifische Spielzeuge her, die eher von Jungen bzw. eher von Mädchen bevorzugt werden sollen und verstärkt dieses Schemata damit massiv.

Daher ist es sinnvoll, wenn pädagogische Fachkräfte bei der Auswahl von Spielzeugen darauf achten, dass eine möglichst große Bandbreite von Spielsachen für Kinder in den jeweiligen Einrichtungen vorhanden ist, damit Jungen und Mädchen, Inter- und Trans-Personen eine Wahlfreiheit haben und eigene Geschlechtsrollenbilder entwickeln können. Darüber hinaus gilt es aktive Spielsituationen zu gestalten, die auch geschlechtliche Rollenbilder hinterfragen. Neben den Rollenspielen wird auch der Körper des gleichen und des anderen Geschlechts interessant. Oftmals können Kinder bei gemeinsamen Toilettengängen

beobachtet werden, wie sie ihre Geschlechtsteile miteinander vergleichen. Hierbei ist zu beachten, dass Kinder auch kleine Forscher sind, die die Welt aktiv erkunden. Allerdings muss hier einschränkend bemerkt werden, dass Kinder zwischen dem 4. und 7. Lebensjahr auch ein natürliches Schamgefühl entwickeln. Je nach Persönlichkeit des Kindes ist es mehr am Erkunden oder am Verbergen seiner Geschlechts- und Ausscheidungsvorgänge interessiert (vgl. Schuhrke, 1999; BzgA, 2005).

3.5 Das fünfte Lebensjahr

In Rollenspielen verarbeiten Kinder sozial erlebte Situationen

Was für das vierte Lebensjahr die Vater-Mutter-Kind-Spiele sind, ist für das fünfte Lebensjahr häufig das „Doktorspielen“, bei dem selbstverständlich auch der_die Patient_in im Genital-/Analbereich untersucht wird (vgl. Löbner, 1998).

Um diesem kindlichen Forschungsbedürfnis gerecht zu werden, sollten in der Einrichtung auch Rückzugsmöglichkeiten eingerichtet werden (siehe Kapitel 4).

Neben den Doktorspielen sind weitere Rollenspiele häufig zu beobachten. So ist ‚Heiraten‘ ein häufig genutztes Bild der Kinder. Tradierte Rollenmuster werden durch die Kinder aufgegriffen und spielerisch verinnerlicht. Auch die Trennung/Scheidung im Sinne des ‚Du bist nicht mehr mein Freund‘ wird erprobt. Ungeachtet der kurzen Lebensdauer dieser Verbindungen erlernen die Kinder an dieser Stelle zentrale Lebensereignisse von Erwachsenen in ihr eigenes Lebenskonzept zu integrieren. Darüber hinaus wird die Emotionsregulation erlernt (vgl. Löbner, 1998).

3.6 Das sechste Lebensjahr

„Mädchen sind doof, Jungen auch“, so könnte das sechste Lebensjahr beschrieben werden. In dieser Phase konzentrieren sich die Kinder auf ihr jeweiliges Geschlecht. Jungen finden Mädchen plötzlich doof und zickig und umgekehrt. In dieser Phase sind die Kinder stark darauf bedacht, sich konform zu der abgeschauten Geschlechtsrolle zu verhalten. Wurde zuvor geschlechtsuntypisches Verhalten durch die Bezugspersonen sanktioniert, erfolgt dies nun durch die Peers (Gruppe der Gleichaltrigen). Ein Junge, der sich nicht geschlechtsrollenkonform verhält, wird dafür von seinen Geschlechtsgenossen schnell als „Mädchen“ bezeichnet, was als schwerwiegender Ausschluss aus der Geschlechtergruppe empfunden werden kann. Mädchen neigen in dieser Phase häufig dazu, sich sehr mädchenhaft zu geben. Auch Kleidung, die als besonders mädchenhaft gilt (besonders Rosa), wird nun von den Mädchen bevorzugt getragen. Für die Kinder ist es besonders wichtig dazuzugehören. Es gibt nichts Schlimmeres, als

von den gleichgeschlechtlichen Peers nicht als geschlechtsangemessen wahrgenommen zu werden. „[…] die Kinder [suchen] jeweils die Selbstvergewisserung als Mädchen bzw. Junge […], das ausschließliche Zusammensein mit ihresgleichen dient der Identitätssicherung“ (Philipps 2000, 32).

3.7 Die Entwicklung ab dem siebten Lebensjahr bis zur Pubertät

Jungen werden interessant – Mädchen auch

Die Phase zwischen dem 7. Lebensjahr und dem Beginn der Pubertät wird in der Psychoanalyse als Latenzphase bezeichnet. Die Kinder haben grundlegende Erfahrungen mit ihrer Geschlechtsrolle gemacht und wissen implizit, was von ihnen als Junge bzw. Mädchen gesellschaftlich erwartet wird. Mittlerweile können die Kinder sich klar ihrem jeweiligen Geschlecht zuordnen. Das Problem der Zuordnung bleibt für jene Kinder bestehen, die sich weder dem einem noch dem anderen Geschlecht zuordnen können bzw. sich ‚im falschen Körper‘ empfinden (Trans*). Hier gilt es gerade von pädagogischen Fachkräften besonders hinzuschauen und frühzeitig Hilfe im Sinne von Anerkennung zu leisten. Es kann in einer emanzipatorischen Sexualerziehung nicht darum gehen, die_den Einzelnen in ein dichotomes Geschlechterschema zu pressen. Vielmehr sind Pädagog_innen angehalten allen Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, so leben zu können, wie es für sie passend ist.

Selbstbefriedigung wird nun erstmalig – vor allem von Jungen – praktiziert.

„Die Sexualisierung der Beziehung, wie sie bei 4- bis 5-jährigen Kindern anzutreffen ist, verringert sich deutlich und zärtliche Impulse gewinnen die Oberhand“ (Mertens, 1997,117). Das bis dahin negative Verhältnis zum anderen Geschlecht verbessert sich zusehends. Plötzlich sind Jungen nicht mehr doof und Mädchen nicht mehr zickig. „Die Kinder spüren, dass körperlich-sexuelle Nähe sehr lustvoll sein kann […]. Andererseits ist ihnen diese Form von Nähe und Beziehung auch noch fremd und unheimlich.“ (Gnielka, 2012, 19). Die Kinder beginnen nun auch verstärkt, sich selbst zu befriedigen. Durch das mittlerweile entwickelte Schamgefühl werden diese Aktivitäten vor den Erwachsenen versteckt. Auch gegenseitige Doktorspiele finden heimlich statt. „Auffällig ist, dass Selbstbefriedigung für Jungen und Männer eine viel selbstverständlichere Angelegenheit ist als für Mädchen und Frauen“ (Gnielka, 2012, 29). Die Latenzphase ist für Jungen häufig problematischer als für Mädchen. Da im Elementar- und Grundschulbereich in der Mehrzahl Frauen arbeiten, sind Jungen in einer „permanenten Beweispflicht ihrer Männlichkeit, vor allem in der männlichen Peergroup“ (Milhofer, 1998, 97). Dies lässt sich gut in der Kita beobachten, wenn Jungen anfangen ihre Kräfte in Kampfspielen und Rangeleien zu erproben.

Mit zunehmendem Alter erfolgt auch ein kognitiver Entwicklungsschub. Die Kinder sind nun eher in der Lage komplexere Sozialbeziehungen nachzuvollzie-

hen. „Erst im Laufe der Grundschulzeit können sie verstehen, dass ein Kind nicht deshalb entsteht, weil Mama und Papa sich ‚liebhaben' oder verheiratet sind, sondern weil nach dem Geschlechtsverkehr im Körper der Mutter eine Befruchtung von Samen und Eizelle stattfindet“ (Gnielka, 2012, 25). Auch hier gilt wie oben beschrieben, dass Entwicklungen individuell verlaufen. In den Grundschullehrplänen der Länder werden daher sowohl die Entstehung von Leben als auch die dahinterliegenden Paarbeziehungen thematisiert, um die Komplexität des Sexuellen zu verdeutlichen (vgl. BZgA, 2004).

4. Die Pädagog_innen als Vorbild in der Sexualerziehung

Diese Kapitel wendet sich den (kindheits-)pädagogischen Interventionen im Kontext der kindlichen Sexualität zu. Es wird das Verhältnis der pädagogischen Fachkraft zum Kind in seiner sexuellen Entwicklung und die pädagogische Intervention betrachtet.

Sexualität muss Raum gegeben werden

Die kindliche Neugierde ist häufig auch mit sexuellen Entdeckungsreisen des Körpers verknüpft. Ob Kinder diese Entdeckungsreise in den kindheitspädagogischen Einrichtungen antreten können, hängt entscheidend von den dort tätigen pädagogischen Fachkräften ab. Deren persönliche Einstellungen, Haltungen und Vorerfahrungen sind der Schlüssel für eine sexualfreundliche Erziehung. In jeder Kindertagesstätte geschehen Sexualerziehung oder auch das Nichtreagieren, das Übersehen und das Verdrängen des Sexuellen auf Grundlage der Haltung der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Wanzeck-Sielert, 2004, 60). Ihr unsicheres, unbewusstes und unreflektiertes Handeln kann sich negativ auf die sexuelle Entwicklung der Kinder auswirken und ihre Ängste können sich auf die Kinder übertragen (vgl. Hubrig, 2014, 22).

Demzufolge sind für den Umgang mit kindlicher Sexualität in der Kindertagesstätte Fachwissen, Selbstreflexion, Beobachtung und Teamarbeit ausschlaggebend.

Das Fachwissen umfasst die vorn skizzierten Kenntnisse über die Sexualentwicklung der Kinder und das Wissen, dass (kindliche) Entwicklung individuell ist und daher nicht schablonenartig auf das einzelne Kind angewendet werden kann.

Da Sexualerziehung immer Sozialerziehung ist und weil pädagogische Fachkräfte und Kinder in einem andauernden Interaktionsverhältnis stehen, ist die

Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte essenziell notwendig. Die Selbstreflexion befähigt sie „[…] ein Bewusstsein für Unsicherheiten und Stärken im sexuellen Selbstkonzept und in der Wahrnehmung der eigenen Biografie“ (Wanzeck-Sielert, 2008b, 537) zu entwickeln. Mit der Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte wird auch die eigene Verortung und der eigene Standpunkt in Bezug auf das Thema kindliche Sexualität weiterentwickelt.

Hilfreiche Fragen für Pädagog_innen

Zentrale Fragen dabei könnten sein:

- *Was ist für mich Sexualität? Was unterscheidet meine „Erwachsene-Sexualität“ von „kindlicher Sexualität“?*
- *Was ist mir unangenehm im Zusammenhang mit Sexualität?*
- *Wie wurde in meiner Familie mit Sexualität umgegangen? Wurde sie thematisiert? Durfte ich alle sexuellen Fragen stellen oder war dies eher schambehaftet?*
- *Wo sind meine Grenzen, was möchte ich ggf. nicht in meiner Einrichtung erleben bzw. erlauben? Warum will ich das ggf. nicht?*
- *Was ist mir wichtig, was Kitakinder über Sexualität wissen sollten?*

Antwort auf unbedarfte Fragen geben

Auch in Fragen der sexuellen Entwicklung ist die **Beobachtung** ein zentrales Arbeitsinstrument der pädagogischen Fachkraft. Kinder sind von Natur aus wissbegierig (vgl. Jung, 2009). Da die individuellen Entwicklungsverläufe sehr unterschiedlich sind, ist es wichtig, Kinder in ihrer individuellen (sexuellen) Entwicklung zu beobachten und zu entscheiden, ob Interventionen notwendig sind. Da Kinder noch keine bzw. wenig Vorstellungen von gesellschaftlichen Konventionen über das Sexuelle in sich tragen, sind sie in aller Regel frei in ihren Fragestellungen. Daher ist es sinnvoll, den Fragen der Kinder offen zu begegnen und diese auch zu beantworten. Beispielsweise verweist Maria Montessori mit ihrem ‚inneren Bauplan‘ des Kindes bereits darauf, dass Kinder selbstaktiv in der Aneignung von Umwelt sind und daher Fragen stellen, wenn sie interessiert sind und dies auch so lange tun, bis sie „satt sind“ (vgl. Auerswald-Kley et al., 2015). Daher kann es sinnvoll sein, dieser Neugier der Kinder Raum zu geben und zugleich die persönlichen Grenzen einzelner Fachkräfte zu respektieren. Dadurch lernen Kinder auch Limitierungen anderer Menschen kennen und schätzen. Um selbst einschätzen zu können, wie weiter eine pädagogische Fachkraft sich auf ein Thema einlassen will und kann, ist die Selbstreflexion unerlässlich.

Da die Kindertagestätte immer auch aus soziologischer Perspektive ‚Arenen gesellschaftlichen Verhandelns‘ darstellen, ist nicht nur die direkte pädagogische Fachkraft- Kind-Beziehung entscheidend, sondern auch die Auseinandersetzung zwischen den Pädagog_innen untereinander.

Wie für alle anderen Alltagsfragen gilt es auch hier eine strukturelle Teamarbeit zu betreiben. Offen sollte das Thema „kindliche Sexualität in der Kindertagesstätte“ in Teamsitzungen angesprochen werden und zwar eingebunden in die konzeptionelle pädagogische Bildungsarbeit und nicht aus Zwang durch „Umstände“.

Fragen für das Team

Zentrale Fragen sind dabei:

- *Welches Verständnis haben wir von kindlicher Sexualität? Welches von erwachsener Sexualität?*
- *Wie können sexualpädagogisches Angebote in unserer Einrichtung strukturell verankert werden?*
- *Soll die Konzeption den Punkt kindliche Sexualität aufnehmen? Was spricht dafür? Was dagegen?*
- *Was bedarf es, dass Rückzugsorte für Kinder geschaffen werden können, damit diese ihrem natürlichen Drang sich selbst und andere Körper kennenlernen nachgehen können? Wie ist er sicher vor Übergriffen?*
- *Dürfen Kinder beispielsweise im Sommer nackt durch den Garten sein? Wie erklären wir unsere Auffassung den Eltern und wie verhalten wir uns zu Auffassungen mit einem anderen Verständnis?*
- *Lernen die Kinder bei uns, Gefühle zu spüren, zu erkennen und zu benennen und klar „Nein“ zu sagen (auch als Prävention vor sexualisiertem Missbrauch)?*
- *Werden Medien und Material zu diesem Thema wie beispielsweise Kinderbücher und Bilderbücher angeboten?*[2] *Werden Kooperationen mit verschiedenen Institutionen zu diesem Thema angestrebt (beispielsweise Pro Familia)?*
- *Werden Fortbildungen zu diesem Themenfeld vom Träger oder anderen Institutionen angeboten und von dem Team genutzt? Wenn nein, wer kann dennoch unterstützen?*
- *Haben wir niedrigschwellige Angebote für Eltern zu diesem Thema bereitgestellt, z.B. eine Fragebox, in die anonym Fragen zum Thema kindliche Sexualität oder anderen Themen gesteckt werden können.*

Klar die Position des Teams bestimmen

Eine selbstreflexive Haltung ist Voraussetzung für gehaltvolle sexualpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtung. Die Auseinandersetzung im Team ist dabei unerlässlich, da unterschiedliche Wertehaltungen dadurch sichtbar und diskutierbar werden. Die einzelen Position von Einzelnen gilt es unbedingt mit Wertschätzung zu begegnen und gleichzeitig ist es wichtig, sich auf ein gemeinsames Vorgehen zu einigen. Dabei kann die Diskrepanz sowohl zwischen tendenziell sexualitätsbejahenden Pädagog_innen und tendenziell eher zurückhaltenden Pädagog_innen sinnig sein, da damit auch eine Form der Vielfalt des

2 Eine sinnige sexualpädagogische Ergänzung wird von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Form der ‚Kindergartenbox‘ angeboten.

Lebens deutlich wird. Unter der Prämisse, die Kindertageseinrichtung als ‚Arenen gesellschaftlichen Verhandelns' zu betrachten, gilt es hier das in einer freiheitlich-demokratischen Grundortung verortete Recht auf Individualität zu achten und gleichzeitig eine gemeinsame Teamkultur zu entfalten.

5. Der (pädagogische) Raum als Sexualerziehungsmoment

Da in unserer Kultur Sexualität - zumindest das was als genitaler Akt vollzogen wird – häufig mit Intimität konnotiert ist, stellt sich die Frage, wie Kindern die Möglichkeit eröffnet werden kann, sich selbst und das Gegenüber kennen zu lernen. Sielert verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass das körperliche Erkunden auch als ‚sexuelle Bildung' gedeutet werden kann und daher der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung zentralen Stellenwert auch in Bezug auf sexualpädagogische Angebote hat (vgl. Sielert, 2008). In diesem Zusammenhang lohnt es sich auch, in der Kita eine Kuschelecke zu installieren.

Damit sind allerdings zwei Voraussetzungen verbunden, nämlich die Kooperation mit den Eltern und mit den Kindern.

5.1 Kooperation mit dem Eltern

Mit Eltern sollte unbedingt auf einem spezifischen Elternabend über das Thema gesprochen werden. Hier kann es hilfreich sein, externe Expert_innen einzuladen, die über die sexuelle Entwicklung der Kinder berichten. Es ist essenziel notwendig, Sorgeberechtigte über das Thema kindliche Sexualität aufzuklären. Sie müssen wissen, dass sich kindliche von erwachsener Sexualität unterscheidet und dasses normal und gesund ist, dass die Kinder ihren eigenen Körpers erforschen. Häufig ist vor allem die Sorge etwas falsch zu machen für Sorgeberechtigte zentral. Pädagogische Fachkräfte helfen Vorbehalte abzubauen, wenn sie das Thema kindliche Sexualität in die menschlichen Entwicklung einordnen, deutlich machen, dass es ein Thema unter vielen ist und auch in den Bildungsplänen der Länder enthalten ist.

5.2 Die Einrichtung einer Kuschelecke

Paradox zwischen freiem Spiel und Erkunden sowie Aufsicht ausloten

Eine Kuschelecke einzurichten erfordert viel Vorüberlegung. Es stellt sich die Frage, wo und wie den Kindern einerseits genug Rückzugsmöglichkeiten geboten werden können und anderseits die Aufsichtspflicht gewährleistet bleibt (vgl. Hundmeyer, 2015). Dieses Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Sicherheit bleibt trotz allen Bemühungen letztlich ein Paradox, dem nur bedingt begegnet werden kann. Die Auseinandersetzung innerhalb des Teams der Pädagog_innen über das Thema kindliche Sexualität ist daher eine unerlässliche Bedingung, noch bevor überhaupt über die Installierung der Kuschelecke nachgedacht werden kann. Das Ringen um die eigenen persönlichen, sowie pädagogischen Grenzen innerhalb des Teams sind Grundbausteine im Prozess der Realisierung einer Kuschelecke. Dafür braucht es gut strukturierte Teamsitzungen, zu denen sich die Teams einigen und ihre gemeinsame Position auch festhalten. Genauso notwendig ist die Verständigung mit den Eltern, um ihre Besorgnisse aufgreifen und diskutieren zu können. Dabei gilt es aber immer auch im Blick zu haben, dass Sexualität ein Bildungsziel der elementarpädagogischen Arbeit darstellt.

Sobald diese beiden strukturellen Ebenen bewerkstelligt wurden und sich im Team Gedanken darübergemacht wurde, wo etwa eine Kuschelecke entstehen könnte, geht es darum die Kinder zu beteiligen. Zunächst ist hier auch die Frage zu stellen, ob die Mädchen und Jungen die Kuschelecke überhaupt und auch dort für sinnig halten, wo sie die Pädagog_innen sie verorten wollen. Gleichzeitig muss mit den Kindern über jene Voraussetzungen und Regeln verhandelt werden, die den Ort „kuschelig" machen. Dabei geht es um die Größe des Raumes, um Lichtverhältnisse, Farben und Ausstattung. Kinder können dazu sehr gut ihre eigenen Vorstellungen aufmalen.

Neben den räumlichen Bedingungen gilt es darüber hinaus auch zu klären, welche Regeln notwendig sind, damit dieser Raum gerne genutzt wird. Dazu bedarf es der Klärung, wie viele Menschen gleichzeitig Zutritt haben sollen und wie signalisiert werden kann, dass genug Menschen sich im Raum aufhalten. Hierzu könnten mit den Kindern Plakate gemalt und ein Ampelsystem verhandelt werden.

Auch die Frage der Aufsichtspflicht ist zu stellen. Prinzipiell gilt „Was pädagogisch nachvollziehbar begründet ist kann keine Aufsichtspflichtverletzung sein." (Hundmeyer in Gerwig 2014).

Demnach geht es nicht um eine kontinuierliche Kontrolle der Kinder, sondern um ein pädagogisch begründetes Abwägen zwischen Kontrolle und individueller Freiheit des einzelnen Subjekts und den Normen des Zusammenlebens in der Kindertageseinrichtung. Der Gesetzgeber erkennt sehr wohl an, dass das Bedürfnis des Kindes zur Eigenaneignung der Welt vorhanden ist und diesem auch Vorrang zu gewähren ist.

Ein positives Körpergefühl gemeinsam mit den Kindern entwickeln

Deshalb gilt es mit den Kindern zu erarbeiten, was sich gut anfühlt und was eher unangenehm ist. Hier kann es sinnvoll sein, dass Kinder Körperumrisse malen und markieren, was sich gut anfühlt und wo sie ggf. nicht angefasst werden möchten. In diesem Zusammenhang ergeben sich häufig auch Gespräche mit den Kindern, wie Dinge abgewendet werden können. Dabei gilt es zu erörtern, dass 'Nein' auch 'Nein' bedeutet und dass jedes Kind das Recht hat, ‚Nein' zu sagen und dass bei einem 'Nein' auch das Erkundungsspiel endet (vgl. Begleitordner Kindergartenbox, 2003). Dieses 'Nein' kann im Alltag der Kindertagesstätte in anderen Kontexten immer wieder erprobt und gestärkt werden.

Um den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung zu erfüllen, sollten die Kinder auch beim Einkaufen bzw. auswählen der einzelnen Elemente für die einzurichtende Kuscheleinrichtung beteiligt werden, einschließlich der Fragen, was etwas kosten darf und wann etwas zu teuer ist. Hierin können die Kinder Alltagskompetenz im Umgang mit der Ressource Geld erwerben und sind gleichzeitig dazu angehalten gemeinsam Argumente sammeln zu müssen, was für und gegen die jeweiligen Gegenstände spricht. Damit wird an dieser Stelle wiederum ein ganzheitlicher Bildungsprozess angeregt.

6. Fragen und weiterführende Informationen

6.1 *Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*



AUFGABE 1:

Überlegen Sie sich mit Hilfe eines Mind-Maps was Ihnen alles zum Begriff Sexualität einfällt und versuchen Sie aus Ihren Erkenntnissen eine Arbeitsdefinition zu entwickeln.



AUFGABE 2:

Formulieren Sie – ggf. gemeinsam mit ihrem Team – einen möglichen Textbaustein im Zusammenhang mit Sexualität für die Konzeption einer Kindertageseinrichtung.



FRAGE 1:

Überlegen Sie sich, wie in ihrer frühen Kindheit zu Hause und in einer Einrichtung mit Sexualität umgegangen wurde. Gibt es ein für Sie einschneidendes Erlebnis aus dieser Zeit, dass sie bis heute prägt?



FRAGE 2:

Welche gemeinsamen Positionen vertritt ihr Team bzw. vertreten Ihnen bekannte Teams zum Thema Sexualpädagogik in der Kindertageseinrichtung?

6.2 *Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen*

LITERATURVERZEICHNIS

Auerswald-Kley, M. (2015): Pädagogische Ansätze für die Kita: Montessori: Hamburg: Cornelsen.

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg (2000): Sexualpädagogik in der Schule gestalten. Handreichung zur Qualifizierung von Lehrkräften der Sekundarstufe. Hamburg: Eigendruck.

Bordieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Berlin: Suhrkamp.

Bornemann, E. (1981): Reifungsphasen der Kindheit. Sexuelle Entwicklungspsychologie. Band 1. Frankfurt a.: Diesterweg

Breitenbach, E. (2000): Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen. Opladen, VS Verlag, 2000.

Bronner, K. (2013): Gender und Heteronormativität als institutionalisierte (s) System (e) sozialer Praktiken: Anforderungen an sozialpädagogische Professionalität. In: Grubmann, G. et al. (Hg.): Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklung und Herausforderungen (sozial-) pädagogischer Professionalisierung. (S. 83-99). St. Gallen: Frank und Timme.

BZGA (2003): Begleitordner Kindergartenbox ‚Entdecken, schauen, fühlen. Köln: Eigendruck

BZGA (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualerziehung. Köln: Eigendruck.

BZGA (2005): Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung Band 11: Kindliche Körperscham und Familiale Schamregeln. Köln: Eigendruck

Fiedler, P. (2004): Sexuelle Orientierung und sexuelle Abweichung: Heterosexualität Homosexualität – Transgenderismus und Paraphilien – sexueller Missbrauch – sexuelle Gewalt. Weinheim: Beltz

Freud, S. (2010): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Hamburg: Nikol Verlag.

Geifrig, R. (2003) Frauen mit Behinderung gelten als geschlechtslos – Sexualität und Behinderung aus weiblicher Sicht. In: Delisle, Birgit/Haselbacher, Gerhard/Weissenrieder, Nikolaus (Hrsg.): Schluss mit Lust und Liebe? Sexualität bei chronischen Krankheiten und Körperbehinderungen. München: Reinhardt.

Gerwig, K. (2014): Kurt: Aufsichtspflicht in KiGa und Hort. Was pädagogisch nachvollziehbar begründet ist kann keine Aufsichtspflichtverletzung sein. DVD, 67 Min., Kaufungen, AV1 Pädagogikfilme.

Gildemeister, R. et al. (2012): Geschlechtersoziologie: Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen. München: Oldenbourg: Wissenschaftsverlag.

Gnielka, M. (2012): Zwischen Einschulung und Pubertät: Über Sexualität reden... Köln: BzgA-Eigendruck

Hierholzer, Stefan et al. (2009): Gleichgeschlechtliche Lebensweisen im Kontext der Gesellschaft. Chancen einer Emanzipation durch ein erweitertes Verständnis einer Pädagogik der Vielfalt in der Fachschule für Sozialpädagogik in Niedersachsen. Eigendruck. Lüneburg.

Hierholzer, S. (2016): KompaktWISSEN Sexualpädagogik für sozialpädagogische Fachkräfte. Von Krippe bis Jugendhaus. Hamburg, Handwerk und Technik.

Hopf, A. (2002): Sexualerziehung. Unterrichtsprinzip in allen Fächern. München: Luchterhand.

Hubrig, S. (2014): Sexualerziehung in Kitas. Die Entwicklung einer positiven Sexualität begleiten und fördern. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Hundmeyer, S. (2015): Aufsichtspflicht in Kindertageseinrichtungen Aufsichtspflicht, Haftung und Versicherungsschutz. Köln: Carl Link Verlag.

Jung, P. (2009): Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit, Berlin: VS Verlag.

Löbner, I. (1998): Entwicklungspsychologie. In: Färber, Hans-P./Lipps, Wolfgang/Seyfarth, Thomas (Hrsg.): Sexualität und Behinderung. Umgang mit einem Tabu. Tübingen: Attempo.

Martin, B. et al. (2000): Die anderen Gesichter der Sexualität. In: Sielert, Uwe/ Valtl, Karlheinz: Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim: Beltz.

Masters, W. H./Johnson, V.E. (1976): Human sexual response. United Kingdom: Little Brown.

Mertens, W. (1997): Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Band 1 Geburt bis 4. Lebensjahr. Stuttgart: Stuttgart: Kohlhammer.

Millhoffer, P. (1998): Sexualerziehung von Anfang an! Gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule Der Grundschulverband e.V. (Beiträge zur Reform der Grundschule; Bd. 97).

Nilsson, L. (2003): Ein Kind entsteht: Bilddokumentation über die Entwicklung des Kindes im Mutterleib. München: Mosaik.

Oerter, R. (1998): Kindheit. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: PVU.

Offit, A. (1979): Das sexuelle Ich. Berlin: Ullstein.

Okeke, C. (2010): Checkliste für eine Veranstaltung mit Eltern zum Thema sexuelle Bildung. In: Blattmann, Sonja/Mebes, Marion: Nur die Liebe fehlt... (S. 95-102) Köln: Verlag mebes & noack.

Ortland, B.(Hrsg.) (2006): Die eigene Behinderung im Fokus. Theoretische Fundierungen und Wege der inhaltlichen Auseinandersetzung. Bad (S. 54-67) Heilbrunn: Klinkhardt.

Philipps, I.-M. In: BZgA (Hrsg.) (2000): Körper, Liebe, Doktorspiele. Ein Ratgeber für Eltern zur kindlichen Sexualentwicklung vom 4. bis zum 6. Lebensjahr. Köln: BZgA.

Schaller, V. (2018): Warum wir oft über Sex reden und keinen mehr haben. Abgerufen unter: http://www.amica.de/liebe-psychologie/liebe-sex/tid-3892/oversexed-and-underfucked-warum-wir-oft-ueber-sex-reden-und-keinen-mehr-haben_aid_11007.html (25.09.2018)

Schmetz, D. /Stöppler, R. (2007): Förderschwerpunkt Liebe. Sexualpädagogische Bildungsangebote für Menschen mit kognitivem Förderbedarf. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Schurke, B. (1997): Genitalentdecken im zweiten Lebensjahr. In: Zeitschrift für Sexualforschung 10.

Sielert, U. (2005): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim: Beltz.

Sielert, U. (2008): Sexualpädagogik und Sexualerziehung in Theorie und Praxis. In: Schmidt, R. & Sielert U. (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. (S.39-52). Weinheim und München: Beltz.

Sielert, U. (1993): Sexualpädagogik. Konzeption und didaktische Anregungen. Weinheim und München: Beltz.

Valt, K. (1998): Sexualpädagogik in der Schule. Weinheim und München: Beltz Verlag.

Wanzeck-Sielert, C. (2008b): Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen: In Schmidt, R. & Sielert U. (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. (S. 535-545). Weinheim: Juventa Verlag.

Wanzeck-Sielert, C. (2014): Kursbuch Sexualerziehung. So lernen Kinder sich und ihren Körper kennen. Ein Fachbuch für ErzieherInnen und Eltern. München: Verlag Don Bosco.

Wanzeck-Sielert, C. (2008): Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Schmidt, Renate- B. et al. (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und Bildung (S.540-545). Weinheim: Juventa Verlag.

WHO- Regionalbüro für Europa und BZgA (2011): Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. BZgA Okeke.

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

Altenburg, A. (2016): Sexualität und Soziale Arbeit. Zur Notwendigkeit Sexualer Bildung im Studium der Soziale Arbeit. Merseburg: Hochschulverlag Merseburg.

Henningsen, A. (2016): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim: Juventa.

Lemmen, K. et al. (2005): Sexualität wo hin? Hinblicke, Einblicke, Ausblicke. Band 49. Köln: Deutsche AIDS-Hilfe e. V..

Sielert, U. (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim: Beltz.

6.3 Glossar

Inter* Moderne Bezeichnung für Menschen, die auf biologischer Ebene zwischen den Geschlechtern stehen. Früher auch als Hermaphrodit bezeichnet. Im medizinischen Kontext wird auch häufig der Begriff Intersexuelle genutzt, was von Betroffenengruppen häufig abgelehnt wird, da dieser Umstand den identitären Aspekt der Betroffenen wenig komplex behandelt.

Trans* Bezeichnung für Menschen, deren psychologisches und physiologisches Geschlecht nicht übereinstimmt. Sie fühlen sich sozusagen im falschen Körper. Gegenwärtig übernehmen die Krankenkassen nach einem aufwändigen Verfahren eine Geschlechtsangleichung, sofern dies von den Betroffenen gewünscht wird. Das Bundesverfassungsgericht hat das gegenwärtige Transsexuellengesetz (TSG) für verfassungswidrig erklärt, nachdem die Betroffenen zwei psychiatrische Gutachten erbringen müssen und mindestens ein Jahr erkennbar im anderen Geschlecht nach außen sichtbar leben müssen (Alltagstest). Diese Praxis wird zukünftig nicht mehr angewandt werden. Die dementsprechenden Behandlungsleitlinien befinden sich gegenwärtig in der Überarbeitung.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:
Hierholzer, S. (11.2017) Kindliche Sexualität als Thema in der Frühpädagogik. Verfügbar unter: http://www.kita-fachtexte.de/XXXX (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T T.MM.JJJJ